

## Las mediaciones cognitivas al aprender y enseñar a escribir: estudiantes y docentes de educación primaria

 **Márquez, Silvina**  
Argentina

**Tipo de investigación:** Exploratoria, cualitativa.

### Objetivos y preguntas de investigación

Desde hace más de 20 años estudiamos el aprendizaje y la enseñanza de la escritura en estudiantes y docentes de educación primaria. Nuestro trabajo se inscribe en una investigación más amplia, subsidiada por organismos nacionales de Argentina y de España, que incluyó educadores y madres con la colaboración de investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, Conicet y Universidad Autónoma de Madrid. Buscamos no sólo la identificación pormenorizada de las perspectivas expresadas en primera persona por los protagonistas, sino también captar interrelaciones significativas entre esas ideas y conocer sus variaciones.

En esta comunicación, nos enfocamos en las mediaciones cognitivas en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. Consideramos esas mediaciones según las expresiones de: a) los/as estudiantes al reflexionar sobre este aprendizaje y b) los/as docentes al explicar las tareas de composición textual escrita que proponen de modo habitual. Asistimos actualmente a una extensión de la noción de alfabetización que ha dejado de centrarse en la escritura para convocar la intervención de múltiples modos semióticos (1). Del mismo modo, ya no se limita a la escolaridad, sino que se extiende durante toda la vida, convocando además múltiples contextos de aprendizaje y práctica (2). Sin embargo, las prácticas de alfabetización escolares, que suelen estar dominadas por el logocentrismo monomodal y la unidireccionalidad del conocimiento, muestran dificultades para integrar las formas agentivas en que las personas ponen en juego sus recursos cognitivos cuando aprenden y enseñan a escribir.

Conocer las mediaciones cognitivas de estudiantes y enseñantes puede contribuir a diseñar una enseñanza orientada a la formación de aprendices con mayor autonomía y capacidad de gestionar su propio conocimiento, integrando contextos de aprendizaje y enseñanza superdiversos. Las principales preguntas que orientan esta presentación son: ¿Qué es aprender a escribir para estudiantes de escolaridad básica en Norpatagonia? ¿Cuáles

son los procesos que expresan desplegar al aprender? ¿Cómo cambian sus modos de concebir los procesos -en tanto las mediaciones cognitivas- al aprender a escribir? ¿Cómo piensan los docentes las tareas escolares de una práctica integrada y compleja de escritura, la composición textual? ¿Qué presencia tiene la consideración de las mediaciones cognitivas de los/as estudiantes en los propósitos, las actividades y las formas de evaluación? ¿Cuáles son los perfiles de tareas de composición de textos según las formas en que los componentes de las tareas (propósitos, actividades y evaluación) consideran las mediaciones cognitivas?

## **Sinopsis del marco teórico**

La alfabetización conforma un conjunto cada vez más amplio y complejo de conocimientos que posibilitan la comprensión y uso de la escritura para promover el desarrollo personal y dar respuesta a las complejas demandas comunicativas y cognitivas de la sociedad actual (3). Estas demandas, caracterizadas por la superdiversidad de los contextos contemporáneos de aprendizaje y las funcionalidades habilitadas por los nuevos soportes de la escritura, requieren dar paso a la multimodalidad. Aprender a escribir convoca la intervención de una amplia gama de modos semióticos -dibujo; notación numérica, química o musical; gestualidad; oralidad, entre otros-; cada uno habilita particulares matices de significados. Alejándonos de enfoques de parámetro único, proponemos una perspectiva teórica-metodológica basada en recursos (2), (4). Alfabetizarse desplegando agentivamente los propios recursos implica una elección, entre muchas posibles, en la que se conjugan dinámicamente las restricciones situacionales junto a las propias metas, habilidades y limitaciones. Esta agencialidad puede presentarse desde los primeros intentos por escribir, en el uso de la escritura con la intención de registrar conocimiento, construir y compartir significados y/o regular el pensamiento (5). Más allá de la producción estrictamente gráfica, la agencia del aprendiz involucra un amplio arco de mediaciones cognitivas que articulan acciones de preparación y organización, textualización, monitoreo -tanto del texto como de los procesos - y reescritura. Estos procesos pueden desplegarse recursivamente en cualquier momento de la composición (6). Desde el enfoque de las concepciones de aprendizaje y enseñanza, se propone que, al aprender a escribir durante la escolaridad básica, se manifiesta una progresión evolutivo-educativa desde concepciones directas hacia concepciones interpretativas que se expanden una y otra vez (Scheuer et al., 2009).

Las concepciones predominantes en niños/as que cursan los primeros años del nivel primario convergen con la estrategia decir-conocimiento que consiste en volcar al papel los conocimientos presentes en la memoria, recuperados guiándose por lo que se sabe sobre el contenido y el género; en tanto que estudiantes de los años siguientes tienen en cuenta una estrategia más compleja, transformar-conocimiento, que habilita el desarrollo del conocimiento y las creencias del escritor durante la composición (6). Las posibilidades de que en contextos

educativos la alfabetización promueva uno u otro tipo de estrategias están mediadas por las intenciones y demandas que configuran la situación de enseñanza-aprendizaje, y particularmente las concepciones de quienes enseñan y sus propuestas para el aprendizaje (Tynjälä, 2001).

Las tareas que diseñan y proponen para que sus estudiantes aprendan a escribir conforman dispositivos básicos de la enseñanza escolar que condensan los saberes y concepciones de los/as docentes acerca de la escritura y de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. Sin embargo, conocemos poco sobre las lógicas con las cuales los docentes piensan esas tareas. Estudios realizados con docentes, en nivel primario y en el campo específico de la escritura, Iparraguirre y Scheuer (2016) indican que para las concepciones directas enseñar a escribir supone transferir conocimientos preestablecidos a la mente del aprendiz; desde estas concepciones se suelen proponer actividades tales como anticipar palabras a partir de dibujos, ver y mirar modelos escritos, dibujar letras, preguntar, memorizar, copiar de otros. Entre los elementos que caracterizan las concepciones interpretativas se hallan tomar en cuenta los intereses y estados motivacionales de los estudiantes, junto a convocar la intervención de más cantidad y variedad de actividades cognitivas del aprendiz al recuperar o adquirir conocimientos necesarios para componer textos; los/as aprendices se suelen pensar como agentes que buscan fluidez y precisión al escribir textos adecuados a un creciente arco de situaciones comunicativas. Desde estas concepciones, la enseñanza supone activar o conectar conocimientos previos ya presentes en los/as aprendices para ampliarlos o encauzarlos.

## **Método**

Para responder a las preguntas formuladas (ver la introducción) utilizamos formas de indagación multimodales, centradas en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, que promueven en estudiantes y docentes un posicionamiento de primera persona y preservan cierta validez ecológica. Los/as participantes llevaban a cabo procesos de escolarización en instituciones públicas de nivel primario en Norpatagonia, Argentina. Entrevistamos 184 estudiantes (desde primero a séptimo grado en el sistema en la región).

Realizamos entrevistas individuales y grupales, previas y posteriores a la realización de tareas, e incluyendo diversidad de demandas. Enfocando las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura, utilizamos un guion semiestructurado que contempló diferentes tiempos (pasado, presente, futuro), agentes del aprendizaje (el propio aprendiz, otras personas) y modos de reconstrucción (experimentado o posible) del aprendizaje, mediante diversas preguntas y demandas: producciones gráficas, preguntas orales abiertas y preguntas referidas a situaciones representadas mediante tarjetas gráficas.

Recientemente, enfocando los procesos de composición textual, realizamos a los/as estudiantes una propuesta de escritura grupal en soporte electrónico. El despliegue de la producción de cada grupo fue audio y video

grabado. Las entrevistas y las interacciones orales se transcribieron totalmente. Propusimos a docentes que enseñan Lengua en el segundo y tercer ciclo de primaria un cuestionario adaptado de Bautista et al., (2011).

Las preguntas centrales solicitaban a los/as docentes presentar dos tareas que habitualmente proponen a sus estudiantes al enseñarles a componer textos escritos, en función de sus tres componentes básicos: propósitos, actividades y evaluación. Las respuestas se centralizaron en el propio software. Veintisiete docentes respondieron el cuestionario; dos de entre quienes brindaron información más rica fueron posteriormente entrevistados en profundidad. La información recabada de estudiantes y de docentes se analizó integrando diversas técnicas y procedimientos: análisis de categorías de contenido y forma, lexicometría y análisis multivariado de correspondencias y clasificación.

## **Resultados**

¿Cómo piensan los estudiantes de primaria el aprendizaje de la escritura? Las expresiones de niños/as acerca de los procesos desplegados al aprender (¿Cómo aprendes a escribir? ¿Qué haces tú para aprender a escribir? ¿Cómo te das cuenta de que aprendes a escribir mejor?) permiten diferenciar cuatro grupos principales. Las respuestas de los/as estudiantes menores del estudio tienden a mencionar acciones manifiestas (copio, hacer, hacía) orientadas hacia la reproducción de productos gráficos que incluyen precursores de la escritura (marcas, dibujos, nombres propios) que evalúan en términos binarios. Dan cuenta que el fracaso en la producción precedía al éxito. Refieren como indicadores de avance la enseñanza de familiares, la exposición a modelos gráficos y su propio interés e intencionalidad.

Las respuestas de segundo y tercer grado se caracterizan por detallar cómo al aprender observan y registran mentalmente formas de letras, valorando sus posibilidades de escribirlas correctamente, gestionando recursos del contexto y supervisando la propia producción para evitar distorsiones. Diferencian entre los productos que pueden realizar actualmente (letras, palabras, textos, escritura manuscrita) y los de etapas previas (líneas y dibujos). Notan sus avances por contar con enseñanza, modelos de escritura y evaluaciones (externas o propias) de sus textos, dando cuenta además de cierta conciencia emergente de su habilidad para comprender palabras y textos breves. En cuarto grado, se destaca una reconstrucción del aprender a escribir como ejercicio sostenido que pone en juego la memoria y la comprensión a fin de internalizar modelos tipográficos y de géneros textuales. Notan sus avances comparando aspectos convencionales (tipografía, caligrafía, ortografía) de producciones actuales y previas y por su propia autonomía al escribir. Las respuestas de los/las estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado comparten el destacar que la atención, motivación y perseverancia resultan necesarias para sostener la práctica de escritura que ellos mismos supervisan. Mencionan la mediación del contexto social (familia, escuela, pares) y la propia persona al aprender. Refieren como indicadores de avances la comparación de producciones, propias o con las de pares, y los cambios en su habilidad de escribir, en sus

focos de interés, ortografía y cualidades visuales de su escritura, aumento de vocabulario y posibilidad de realizar análisis gramaticales.

¿Cómo piensan los docentes de segundo y tercer ciclo de primaria las tareas de composición? Al revisar cómo los docentes dan cuenta de los propósitos, actividades y formas de evaluación de estas tareas desde la lente de la consideración de las mediaciones cognitivas de los estudiantes, identificamos seis categorías de procesos cognitivos y actitudes: Obtener/generar conocimientos, Textualizar, Revisar, Preparar la textualización, Actitudes Afectivo-motivacionales y Epistémicas. Los tres primeros procesos versan sobre aspectos específicos de la composición: contenido; ortografía, puntuación y vocabulario; estructura textual y género discursivo. Mientras que Obtener/ generar conocimiento, Textualizar y Preparar la producción textual tienen una presencia destacada en las tareas, la consideración de Revisar, Actitudes afectivo-motivaciones y Actitudes epistémicas es incidental. Al interior de la categoría Textualizar tienen una presencia destacada la subcategoría género discursivo; en Obtener/generar conocimiento, el contenido y en Preparar la textualización, con disparadores. La consideración de las mediaciones cognitivas de los/as estudiantes a través de los propósitos, actividades y evaluación en una misma tarea pone de relieve seis constelaciones o perfiles que jerarquizan a la escritura de textos como medio para: 1) elaborar conocimientos con imaginación y creatividad, 2) afianzar la práctica de escritura con interés, disfrute y en cooperación, 3) elaborar conocimientos y refinar la escritura, 4) afianzar los cánones notacionales, 5) aprender las estructuras textuales canónicas, 6) afianzar los conocimientos sobre la estructura textual y el género discursivo.

## Conclusiones

Las mediaciones cognitivas que refirieron los/as niño/as menores del estudio, específicamente acciones manifiestas tales como mirar, copiar, hacer, así como la polaridad que establecieron en sus estados epistémicos (antes no sabía, ahora sé) prácticamente sin mencionar procesos mentales, remiten a elementos de una teoría directa del aprendizaje de la escritura. Según ella, este aprendizaje es más una consecuencia directa de ciertas condiciones externas (enseñanza, modelos) que de la actividad de quien aprende. Esas condiciones conectarían de modo causal y directo con resultados concebidos en términos de productos gráficos (marcas, dibujos, nombres propios). Las respuestas más destacadas de los estudiantes de segundo y tercer grado evidenciaron diversos procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la escritura. Entre ellos mencionaron atender a la selección y observación de letras y palabras, generación de representaciones mentales, ajuste de la producción a los modelos, comprensión de palabras escritas. La mediación mentalista identificada en estas respuestas daría cuenta de una versión incipiente de la teoría interpretativa. Esta versión comenzaría a expandirse con la posibilidad de almacenar y comprender información y reglas convencionales, ajustar y refinar su escritura y utilizar recursos externos e internos para superar dificultades y evaluar sus progresos, referida en las respuestas de estudiantes de cuarto grado.

Una versión aún más sofisticada de la teoría interpretativa coincidiría con las expresiones de los/as estudiantes mayores de nuestro estudio, quienes integran referencias a sus propias actitudes hacia el aprendizaje (preferencias, foco atencional) y recurren a sus procesos de pensamiento para regular emociones negativas. Esta versión más sofisticada integra aspectos ligados a la subjetividad: el reconocimiento de que al aprender cambia la propia persona. La progresión identificada entre una y otra teoría supone referencias al mayor número de factores del aprendizaje (complejidad) y de relaciones más ágiles entre ellos (dinamización), así como una integración de aspectos mentales y personales en la creciente autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiz (internalización de la agencia). Aunque con desfases respecto de las edades, esta secuencia evolutivo-educativa también ha sido identificada en otros dominios de conocimiento (como el número y el dibujo). Una mayor comprensión de las lógicas que articulan las propuestas de enseñanza de cada docente puede contribuir a transformar positivamente esos desfases. Respecto de las mediaciones cognitivas de los/as estudiantes que toman en cuenta las tareas que los/as docentes piensan, identificamos un variado arco de perfiles de tareas. En las Clases 6 y 1 se ubican tareas que considera incluso el componente evaluación (además de propósitos y actividades), y las propuestas de escritura promueven procesos de obtención de conocimientos: sobre el contenido a escribir vinculándolos a la imaginación y creatividad (Clase 1), o sobre la estructura y el género en estrecha relación con la motivación, gustos e intereses de los estudiantes (Clase 6). La Clase 2 comprende tareas que atendiendo a las disposiciones afectivo-motivaciones y epistémicas de los/as estudiantes proponen, llevan a cabo y revisan la textualización sin brindar mayores especificaciones; no obstante, ofrecen diversos incentivos, disparadores e incluso conocimientos del contenido.

Las tareas de la Clase 3 plantean obtener conocimientos variados y textualizar, preparando con disparadores y planificación y atendiendo a la estructura y el género. La Clase 5, complementando a la anterior, propone textualizar atendiendo a la estructura y al género. La Clase 4 se enfoca en la obtención y textualización de conocimientos sobre los cánones notacionales de la escritura. Profundizar nuestra comprensión de las lógicas que articulan las propuestas de enseñanza de cada docente puede ayudar a potenciar aquellas susceptibles de promover mediaciones genuinamente significativas en las prácticas de escritura de los/as estudiantes.

## **Bibliografía**

Bautista, A., Pérez Echeverría, M.P., & Pozo, J.I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.

Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 431-440. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013808200320>

- Guberman, A. (2020) Introducing young children to expository through nonverbal graphic representations. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (89), 93-114. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3791>
- Hammer, D., Elby, A., Scherr, R., & Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective* (pp. 89-120). Information Age Publishing.
- Iparraguirre, M.S., & Scheuer, N. (2016). ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos*, XLII (1), 139-158.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Márquez, M.S., Iparraguirre, M.S., & Bengtsson, A. (2015). Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. *Interdisciplinaria*, 32(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.8>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l' apprentissage et de la technologie*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.21432/T2859M>
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J.I., Echenique, M. & Márquez, M.S. (2009). Kindergarten and primary school childrens implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520902928903>
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 37-56). The Netherlands. Kluwer Academic Publishers